

Formación musical de los graduados de Maestro en Educación Primaria en el contexto madrileño

Musical training of the Degree in Primary Education in the context of Madrid

Dr. Roberto CREMADES-ANDREU. Profesor Contratado Doctor (acreditado a Profesor Titular por ANECA). Universidad Complutense de Madrid (rcremade@ucm.es).

Dra. Desirée GARCÍA-GIL. Profesora Ayudante Doctora. Universidad Complutense de Madrid (desirega@ucm.es).

Resumen:

A raíz de la aparición en 2007 de la normativa reguladora del Grado en Educación Primaria (EP), cabe la posibilidad de que los maestros generalistas puedan ejercer la docencia de la asignatura de Música sin ninguna cualificación específica para ello. La siguiente investigación pretendió averiguar hasta qué punto los alumnos del Grado de Maestro en Educación Primaria se sentían facultados para impartir la materia musical, diseñando, para ello, un cuestionario *ad hoc*, que tomaba como referencia los contenidos del *curriculum* relacionados con la Educación Musical. Así, se encuestaron a 301 estudiantes de tres Universidades públicas de la Comunidad de Madrid, tras cursar la asignatura dedicada a la Música, en el curso académico 2013-2014. Los resultados obtenidos constatan los datos aportados por otros estudios de similar naturaleza de ámbito internacional (Hallam *et al.*, 2009; Watt, 2000), subrayando un marcado déficit en la formación musical recibida por los futuros maestros de Primaria.

Descriptores: Educación Musical, Educación Primaria, formación del profesorado, maestro generalista, competencia docente.

Abstract:

As a result of the appearance in 2007 of the regulations governing the degree in Primary Teaching (PT), it is now possible that generalist teachers might teach music without having any specific qualification in it. This research is intended to ascertain the extent to which students on the Primary Teaching degree feel that they are enabled to deliver this subject, using an *ad hoc* questionnaire for this purpose, which uses a reference point the music education curriculum content. A total of 301 students from three public universities in the Community of Madrid were surveyed after they took the music module in the 2013-2014 academic year. The results obtained support the data from other similar international studies (Hallam *et al.*, 2009; Watt, 2000), which reveal a marked shortfall

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-05-2017.

Cómo citar este artículo: Cremades-Andreu, R. y García-Gil, D. (2017). Formación musical de los graduados de Maestro en Educación Primaria en el contexto madrileño | *Musical training of the Degree in Primary Education in the context of Madrid*. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (268), 415-431. doi:<https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-06>

in the music training received by future primary school teachers.

Keywords: Music education, primary education, teacher training, generalist teachers, teacher competence.

1. Introducción

En España, desde la década de los años noventa, la asignatura de Música en Primaria ha sido impartida por un Maestro especialista cuya formación incluía, además de «los aspectos básicos» del «desarrollo de la actividad docente», una «preparación específica» compuesta por siete asignaturas relativas a la materia, además de 32 créditos de Prácticas docentes específicas (Real Decreto 1440/1991, pp. 33.012-33.014). Al emerger en 2007 el nuevo grado de Maestro en Educación Primaria (Orden ECI/3857/2007), y tras la desaparición de las especialidades docentes (Real Decreto 1393/2007), se oferta a los egresados la posibilidad de estar a cargo de la asignatura de música si, aparte de la titulación de Grado, ostentan alguna de estas titulaciones: «Graduado en Música», Titulación Superior y/o Profesional de Música, Licenciatura en «Musicología o en Historia y Ciencias de la Música» y también, la anterior diplomatura en «Educación Musical» (Real Decreto 1594/2011, p. 116.657).

Asimismo, la normativa admite dos casos más. En primer lugar, que la disciplina sea impartida por el graduado que esté en posesión de la mención en Música, conformada por un conjunto de asignaturas específicas, con una carga lectiva entre «30 y 60 créditos europeos» (Orden ECI/3857/2007, p. 53.748). Así, la opción más contemplada por las Universidades españolas han sido las menciones en tor-

no a 30 créditos. En segundo lugar y por lo que concierne al núcleo de esta investigación, que «los funcionarios del Cuerpo de Maestros» se capaciten en la especialidad si demuestran que «durante tres años [...] y en más del 30 por ciento de su horario» (Real Decreto 1594/2011, p. 116.654) se dedican a la enseñanza de la asignatura.

Esta transformación en la configuración de titulaciones supone que el maestro generalista en Educación Primaria, que generalmente ha cursado una sola asignatura de música en sus cuatro años de formación, debido a los 100 créditos que la reglamentación contempla para todas las materias del módulo «Didáctico y disciplinar» en el que se encuadra (Orden ECI/3857/2007, p. 53.749), podría ser el encargado de esta docencia desde su entrada al centro escolar.

Por lo que respecta a la formación de maestros en otros países de nuestro entorno europeo, la situación es muy similar, no existiendo la formación de especialistas en Educación Musical. Así, por ejemplo, en Francia se dedican entre 32 y 50 horas según la universidad, al estudio de la música dentro de las asignaturas optativas. Lo mismo ocurre en Italia, donde los futuros licenciados en educación tienen la posibilidad de cursar dos únicas asignaturas dedicadas a la instrucción musical (Murua Mendiaraz, Ordoñana y Goldaracena, 2010).

2. Formación musical del maestro generalista

El hecho de dejar en manos del profesor no especialista la enseñanza de la música o confiar la materia a un especialista ha ocasionado un largo y fecundo debate entre los investigadores internacionales (Cevik, 2011; Biasutti, 2010; De Vries, 2013; Jeanneret y Degraffenreid, 2012). Así, Hennessy (2006) sugirió que los centros en los que se les da más importancia a la materia musical, debido tanto a los recursos físicos disponibles como a la capacitación de los profesores, obtendrían mejores resultados en el aprendizaje de la materia. Por su parte, Yim, Abd-El-Fattah y Lee (2007) demostraron que las habilidades musicales y la confianza en las competencias del profesorado aumentaban a medida que se ejercitaban en la práctica, desmitificando el hecho de que el aprendizaje musical no podría desarrollarse si el individuo carecía de un talento específico para el mismo (Howe, Davidson y Sloboda, 1998), aunque influyese en su autoconcepto musical (Lamont, 2011).

En relación con dicha problemática, Watt (2000) se planteó si el profesor generalista estaba capacitado para abordar la enseñanza de la música y, en el caso de impartir dicha materia, hasta qué punto mostraba seguridad en su desempeño. La investigadora concluyó que mientras los maestros de primaria impartían el resto de asignaturas con confianza, expresaban cierta incertidumbre en lo referente a la materia musical, circunstancia que se incrementaba en la enseñanza con niños de entre 3 y 6 años. Por ello, enfatizó el hecho de que aunque el profesor generalista podía enseñar música, su formación era

insuficiente, e incluso, subrayó la necesidad de compartir el espacio docente con un músico especialista.

En un trabajo similar, Hallam *et al.* (2009) se propusieron, entre otros objetivos, diferenciar si los estudiantes universitarios mostraban mayor o menor seguridad impartiendo la asignatura de Música que cuando se enfrentaban a otra disciplina, averiguar cuál era su opinión sobre si esta debería estar en manos de especialistas, y saber si los conocimientos adquiridos eran útiles para su futuro desempeño docente, tras la finalización del *Post Graduate Certificate in Education* (PGCE). En este estudio participaron 341 estudiantes de cuatro centros de enseñanzas superiores, que asistieron a sesiones de 4 y 4,5 horas semanales, destinadas al aprendizaje musical. Los resultados obtenidos, al hilo de los suministrados por Watt (2000), pusieron de manifiesto que, a pesar de la buena formación recibida por los alumnos, esta era insuficiente para enseñar música en la escuela, ya que los integrantes de la muestra no demostraban la suficiente confianza para enseñar la asignatura.

Seddon y Basutti (2008) formularon la hipótesis de que a través de la práctica musical, los estudiantes de Educación Primaria serían aptos para autocalificar su musicalidad, logrando, al mismo tiempo, mejorar sus respectivas aptitudes y destrezas artísticas, tanto desde el punto de vista de la ejecución como de la docencia. Para desarrollar este estudio, diseñaron seis tareas en las que utilizaron fragmentos musicales extraídos de estándares de *Blues* en formato MIDI. Los resultados obtenidos mostraron que:

— Los participantes lograron desarrollar el aprendizaje autónomo ya que la investigación se llevó a cabo en un contexto *e-learning*, no siendo necesaria la presencia del profesor en las sesiones.

— Los participantes pudieron ampliar sus capacidades musicales sin coacciones, puesto que no sintieron que sus destrezas estaban siendo evaluadas.

En definitiva, los investigadores incidieron en la necesidad de fomentar el aprendizaje del profesor generalista a través de la utilización de herramientas educativas digitales y, al mismo tiempo, justificaron sus argumentos de no considerar de modo particular la asignatura de música, sino en un contexto interdisciplinar.

Por su parte, Adessi y Carugati (2010) pusieron de relieve que los preconceptos sociales y culturales afectaban a la consideración que poseían los estudiantes universitarios acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje musical, si bien, su valoración podría cambiar mediante una formación adecuada. A partir de dicha premisa y utilizando como modelo la teoría de la Representación Social (SRs), estudiaron los datos obtenidos gracias a un cuestionario abierto que fue respondido por 855 estudiantes, a través del que analizaron las correlaciones entre los conceptos «música, musicalidad, niño musical, profesor de música y educación musical» (313). Dicho instrumento fue administrado antes y después de que los sujetos cursaran dos asignaturas específicas a lo largo de los años académicos 2003 a 2006. Los resultados obtenidos en este estudio mostraron un cambio apreciable en las opiniones de los sujetos sobre su contexto social, cultural y profesional, confirmando la influencia de las materias cursadas en

dichas valoraciones, especialmente en lo que se refería a la musicalidad del niño.

También la creatividad en las enseñanzas artísticas ha sido analizada como elemento a tener en cuenta en la formación de maestros. Así, Crow (2008) estudió la comprensión de dicha destreza asociada al desarrollo musical y la capacidad docente de un grupo de estudiantes de educación superior, antes y después de impartir la asignatura a adolescentes de entre 11 y 18 años. Los datos obtenidos pusieron de manifiesto que los sujetos cambiaban sus consideraciones sobre la creatividad a medida que se incrementaba la práctica docente, obteniendo diferencias entre aquellos que pensaban que podría ser adquirida a través de la formación, y otros, que la entendían como una habilidad consustancial al ser humano.

Georgii-Hemming y Westvall (2010) analizaron si la formación del profesor de música es suficiente para enseñar la disciplina con seguridad en las escuelas. A este respecto, manifestaron que tanto los docentes como los propios alumnos parecían no encontrar una finalidad en el aprendizaje de la música, debido a que sus contenidos no estaban claramente definidos en el *curriculum*. Al mismo tiempo, subrayaron ciertos desajustes entre los conocimientos didáctico-musicales que se adquirían durante los estudios universitarios, y su aplicación real en su posterior desempeño docente. Así, la investigación demostró que la formación teórica y metodológica de la materia, aún en la enseñanza superior, no garantizaba que los nuevos maestros adquiriesen la suficiente confianza en sus conocimientos para enseñar música en las aulas. Mientras, ponían el acento en la profunda necesidad de un mayor debate teóri-

co en el contexto educativo incluso, desde los mismos ámbitos gubernamentales.

En el contexto español, también han surgido voces críticas cuestionando cuáles son los beneficios y perjuicios de suprimir la figura del maestro especialista. De hecho, en un trabajo que analizaba el *curriculum* académico de las anteriores diplomaturas de Educación Musical en la Universidad Pública de Navarra, Ortiz (2004) finalizaba su estudio preguntando de forma directa por qué no existía el maestro especialista si según las disposiciones legales se seguía manteniendo el área de Educación Artística y cuestionaba además, si la desaparición de dicha figura podría sustentar la esencia globalizadora que caracteriza a todas las enseñanzas de Educación Primaria.

En este sentido, Serrano, Lera y Contreras (2007) han argumentado que la transformación se ha llevado a cabo a raíz de la evaluación de los «perfiles profesionales» de maestros activos, las «competencias profesionales» y los «títulos europeos» (551). Además, señalan que ciertas materias como la música, parecen ser más adaptables a cambios metodológicos y legislativos, al tiempo que la aparición de las nuevas menciones ha sido vista de manera crítica, debido a que están a merced tanto de su oferta por las respectivas universidades, como de su elección por los estudiantes. En paralelo a estas ideas, también han surgido discrepancias sobre la idoneidad de los nuevos Grados universitarios (Pozo y Bretones, 2015). Es más, existe una clara contradicción en la presencia única del maestro generalista y su desempeño docente, que abarca una multidisciplinariedad de asignaturas que podría afrontar sólo tras la realización de másteres de especialización profesional.

Roche (1994) afirmaba que, entre los males más acuciantes de la educación musical española antes de la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, 1990, debían contarse con:

- La ausencia casi total de una educación musical en la enseñanza obligatoria, en la que la formación y designación de un profesorado especializado y la elaboración de planes de estudio, claves para su consecución, no fueron nunca acordadas.

- La inexistencia de instituciones que canalizaran el interés por la música para el público aficionado.

- La desconexión de las enseñanzas de régimen general con la enseñanza especializada de la música.

- La falta de estudios superiores dedicados a la formación de profesorado especializado para la enseñanza de la música en el ámbito de la enseñanza obligatoria.

Estos argumentos motivaron que la asignatura fuera relegada al ámbito del ocio, convirtiéndose en un elemento que formaba parte del ámbito de la animación sociocultural de los centros educativos. Además, el maestro generalista que se ocupaba de la impartición de la materia hasta el diseño de la Diplomatura en Educación Musical en 1995, no podía considerarse como un docente competente en la disciplina, si solo ostentaba una mera formación teórica: también era necesario el desarrollo de ciertas destrezas y competencias metodológicas altamente específicas.

Por su parte, Aróstegui (2006) se muestra más taxativo en su estudio teórico sobre la consideración de que la música podría ser abordada de manera adecuada por el maestro generalista, aunque fuera

necesario para ello, seguir las directrices sobre formación universitaria emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Según este autor, ya el Libro Blanco del nuevo Grado en Educación apostaba por dicha opción debido a que el especialista debería asumir también toda la docencia de primaria, al mismo tiempo, que la oferta de menciones desligaba al estudiante que las cursaba de la situación real del mercado de trabajo. De este modo, se plantea que el profesorado de educación artística debería, entre otras finalidades, centrar sus esfuerzos en transmitir el conocimiento estético derivado, en este caso, del hecho musical, por lo que de este modo, el *curriculum* podría dejarse en manos tanto del especialista como del generalista.

De forma más concreta, Casals y Viladot (2010) estudiaron las características profesionales y docentes del maestro generalista en contraposición con el especialista musical, a través del desarrollo de actividades creativas, tomando como referencia tanto sus conocimientos previos como su experiencia profesional. Para ello, diseñaron un estudio piloto en el que analizaron el comportamiento y las iniciativas didácticas de 24 sujetos, entre los que se contaron maestros especialistas, generalistas y sus respectivos alumnos. Las conclusiones de este estudio evidenciaron la importancia de la experiencia docente sobre la especialización didáctica, entendiéndose que esta no es un requisito indispensable en la formación del maestro. Por el contrario, se enfatizaba en la necesidad de trabajar y profundizar, desde los niveles más básicos de la enseñanza, el desarrollo de actividades creativas.

Parece claro entonces que los estudios consultados convergen en la idea de la es-

casa formación musical de los maestros generalistas en su futuro desempeño como docentes de la asignatura de música en las aulas de primaria. Aun así, revelan que dicha problemática puede ser solucionada a través de un mayor conocimiento de la materia, por lo que es necesario incrementar su dedicación teórica y práctica en los estudios de Grado en Educación Primaria.

3. Objetivos

El propósito de esta investigación se centra en los siguientes objetivos. En primer lugar, conocer el grado de asimilación de contenidos musicales que han alcanzado los estudiantes de Magisterio en Educación Primaria, en tres universidades públicas de la Comunidad de Madrid. En segundo lugar, examinar cuál es la formación musical que han recibido en función de la universidad en la que han realizado sus estudios. Y, finalmente, averiguar qué valor tiene para dichos estudiantes los conocimientos musicales que han aprendido tras cursar la asignatura para su futuro desempeño docente.

4. Método

4.1. Muestra y participantes

Los participantes en esta investigación fueron 301 estudiantes que habían cursado la asignatura de Música en sus estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria en tres de las universidades públicas con mayor número de estudiantes matriculados en la Comunidad de Madrid, de los que 207 eran mujeres (68,8%) y 94 hombres (31,2%), con edades comprendidas entre los 19 y 38 años de edad (*Medad* = 21,41). Además, 34 tenían estudios musicales previos (11,3%), y 267

señalaron que sus conocimientos se limitaban a los adquiridos durante la educación obligatoria (88,7%).

En relación con la distribución por género, hay que señalar que en España, la mayoría de los docentes que ejercen en la Educación Primaria son mujeres (Sebastián, 2006), por lo que la muestra obtenida en este estudio está en consonancia con la proporción por género de los docentes en España (García-Gil y Ríos-Vallejo, 2013).

Así, se decidió utilizar un muestreo aleatorio estratificado con afijación simple, considerando cada uno de los centros

participantes como un estrato en el que se encuestaron a los estudiantes que habían cursado la asignatura de Música en distintos grupos de mañana y tarde. Para determinar el tamaño de la muestra, se averiguó que el número total de estudiantes matriculados en la materia en los centros participantes era de 755. Por tanto, considerando un nivel de confianza del 97%, un error muestral del 5% y suponiendo un valor para la varianza del 50%, el tamaño mínimo de la muestra debía ser de 290 estudiantes. No obstante, la muestra final fue ligeramente superior al mínimo, conformándose con 301 estudiantes (ver Tabla 1).

TABLA 1. Tamaño de la muestra distribuida por centros.

Centros	Nº (total) estudiantes	Muestra final
Universidad Complutense (1)	332	101
Universidad Autónoma (2)	288	100
Universidad de Alcalá (3)	135	100
TOTAL	755	301

Fuente: Elaboración propia.

Antes de continuar, debe considerarse que los planes de estudio de Grado de Maestro en Educación Primaria en cada uno de los centros participantes contienen una asignatura obligatoria dedicada al aprendizaje de contenidos musicales. Concretamente, en la Universidad Complutense posee una carga de 6 créditos ECTS y en ella se potencia el aprendizaje de los siguientes aspectos: (a) parámetros del sonido, (b) elementos de la música, (c) audición musical, (d) improvisación, creación e interpretación, (e) canto, además de (f) ritmo y movimiento. En la Univer-

sidad Autónoma se le otorga una carga de 9 créditos ECTS y los contenidos se estructuran en torno a: (a) curriculum de Educación Primaria, (b) desarrollo de propuestas didácticas, (c) lenguaje musical, (d) historia de la música y del folclore español, (e) educación vocal y movimiento y (f) programación y unidades didácticas. Por último, en la Universidad de Alcalá, tiene una carga de 6 créditos ECTS y se destinan a: (a) estructuras métrico-rítmicas elementales, (b) intervalos, escalas, modos, tonalidades y acordes, (c) recursos informáticos de lecto-escritura musi-

cal básica, (d) acústica y (e) instrumentos musicales en Educación Primaria. Como puede apreciarse, todas estas asignaturas tienen en común la enseñanza de contenidos sobre lenguaje musical, expresión corporal, interpretación musical y aplicación de recursos didáctico-musicales. Estos son los pilares básicos en los que se fundamenta la enseñanza del currículo de la educación musical en el aula de Primaria y la base para elaborar los ítems del cuestionario. Igualmente, para enseñar todos estos contenidos, los maestros generalistas no sólo deben adquirir competencias exclusivamente musicales, sino también didácticas para saber utilizar los recursos, programar actividades y relacionar la música con el resto de asignaturas del currículo de forma adecuada a las características de esta etapa. Para ello, tienen que programar sus actividades en dos sesiones de 45 minutos semanales, por cada uno de los 6 cursos que comprenden esta etapa.

4.2. Instrumento

Para la recogida de la información se utilizó el cuestionario, al igual que en estudios consultados destinados a conocer la formación musical del maestro de primaria (Russell-Bowie, 2009; Yim *et al.*, 2007).

Dicho cuestionario está compuesto por 14 ítems que miden el grado de asimilación de los estudiantes sobre los contenidos musicales que tendrán que enseñar a los niños de primaria, de acuerdo con el currículo establecido (LOE, 2006; LOMCE, 2013). Además, se incluyó una última pregunta en la que los estudiantes tenían que evaluar en una escala de 0 a 10, cuál era su percepción sobre el nivel de conocimientos musicales alcanzado.

Los participantes debían responder a las afirmaciones realizadas de acuerdo a una escala *Likert* de 5 puntos, en la que 1 significaba nada y 5 mucho. Así, los ítems que componen el cuestionario se han elaborado atendiendo a los contenidos que se reflejan en el currículo de educación musical en la Educación Primaria, que se desarrollan en torno a tres grandes bloques de contenido:

- Escucha: audición de diferentes tipos de música, análisis de sus elementos constitutivos, expresión de ideas, emociones y sentimientos a través de la música y el lenguaje musical, o de otras expresiones artísticas. Se trabaja con los alumnos en el desarrollo de capacidades de reconocimiento sensorial, auditivo y corporal que les facilitan la comprensión de las diferentes manifestaciones artísticas.

- Interpretación musical: de obras musicales, creación e improvisación de diferentes producciones musicales. Se pretende desarrollar en los alumnos la creatividad individual y colectiva, y hacer que disfruten del placer estético siendo los protagonistas de la creación de sus obras. En este proceso, a parte de los instrumentos musicales, también se utilizan tecnologías de la información y la comunicación. Por último, para valorar, comprender, reflexionar y favorecer la creatividad, se fomenta el trabajo cooperativo.

- Música, movimiento y danza: movimiento rítmico, coreografías, expresión corporal con los elementos musicales, juego dramático, expresión de sentimientos y emociones mediante el cuerpo, juego simbólico, etc.

Para continuar, y poder determinar las propiedades psicométricas del instru-

mento elaborado se midió la validez de contenido del cuestionario, proceso en el que participaron 6 especialistas del área de Educación Musical, quienes hicieron una serie de apreciaciones y sugerencias que fueron incluidas en la elaboración final del instrumento. También se calculó la validez de constructo a través de un análisis factorial, que previamente fue sometido a la prueba de Bartlett y de Kaiser, Meyer y Olkin para comprobar si los resultados obtenidos se ajustaban a un modelo de análisis factorial, el cual arrojó un valor de ,923 (Prueba de esfericidad de Bartlett $\chi^2 = 2321,079$, $p < ,001$), una

cifra muy superior a ,6, lo que indica que la realización de este tipo de análisis es válido (Estévez y Pérez, 2007). Así, se implementó un análisis factorial mediante el método de extracción de componentes principales con rotación *Varimax*, del cual se extrajeron 3 factores que explicaban el 65,62% de la varianza total. El primer factor, que se ha denominado *Currículo-Didáctica*, agrupó a los ítems 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14; el factor 2 *Expresión vocal y corporal*, estaba compuesto por los ítems 4 y 5; mientras que los ítems 3 y 1, conformaron el factor *Percepción y expresión del lenguaje musical* (ver Tabla 2).

TABLA 2. Resultados del análisis factorial, mediante el método de rotación Varimax.

Ítems	Componentes		
	1	2	3
10. Utilización de recursos didácticos y materiales musicales adecuados a la etapa educativa	,829		
14. Utilización de recursos musicales que puedan servir como estrategias de enseñanza en aprendizajes no musicales	,766		
11. Desarrollo de las competencias básicas mediante la música	,718		
6. Dramatización con música	,679		
13. Relación de la música con otras áreas del currículo, interdisciplinaridad	,666		
9. Interpretación con instrumentos musicales escolares	,651		
2. Expresión de lo percibido a través de la expresión plástica, narrativa, sentimientos	,639		
7. Escucha, audición musical	,627		
8. Improvisación y creación musical	,623		
12. Programación de actividades musicales colectivas como una forma de favorecer el trabajo cooperativo, el trabajo individual, la interacción entre iguales y el aprendizaje autónomo	,606		
4. Canto		,807	
5. Movimiento y danza		,782	
3. Lenguaje musical			,855
1. Percepción y expresión de elementos básicos de la música			,717

Fuente: Elaboración propia.

Para medir la consistencia interna del cuestionario se calculó el coeficiente α de Cronbach obteniendo un valor de ,922, que indica un índice elevado de consistencia interna puesto que según Kerlinger y Lee (2008), los instrumentos elaborados en investigación educativa se sitúan entre ,65 y ,85.

4.3. Procedimiento

Los cuestionarios fueron respondidos por los estudiantes a través de la encuesta cara a cara, puesto que esta se mostró como la estrategia de recogida de la información más eficaz (Cea, 2012). Dicho proceso se desarrolló a lo largo del

curso académico 2013-2014, una vez que los estudiantes habían cursado la asignatura de música. Así, se encuestaron a los estudiantes de la Universidad de Alcalá en enero de 2014, mientras que los de la Complutense y la Autónoma respondieron al cuestionario en mayo del mismo año.

5. Resultados

El análisis de la información de esta investigación se llevó a cabo a través del software IBM SPSS Statistics 20, cuyos resultados se presentarán agrupados en función de los objetivos establecidos en este estudio.

TABLA 3. Estadísticos descriptivos de los factores analizados.

FACTOR	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Currículo-Didáctica	301	1,00	5,00	3,12	,823
Expresión vocal y corporal	301	1,00	5,00	2,91	,958
Percepción y expresión del lenguaje musical	301	1,00	5,00	3,14	,919

Nota: 1 = nada; 2 = poco; 3 = algo; 4 = bastante; 5 = mucho

Fuente: Elaboración propia.

Para comenzar, se llevó a cabo un análisis de los estadísticos descriptivos de los factores en los que se han agrupado los ítems del cuestionario, cuyos resultados se muestran en la Tabla 3.

Los resultados obtenidos en la Tabla 2 indican que los estudiantes han asimilado *algo* los contenidos relacionados con

el factor *Currículo-Didáctica* ($M = 3,12$); *Expresión vocal y corporal* ($M = 2,91$); y *Percepción y la expresión del lenguaje musical* ($M = 3,14$).

A continuación, se llevó a cabo un análisis de varianza de los factores estudiados en función de la variable Universidad (ver Tabla 4).

TABLA 4. Análisis de varianza de los factores según la variable Universidad.

Factor	Universidad	Media	Desv. típica	F	p	Eta ²	Comparaciones post hoc
Currículo-didáctica	U.1 (1)	3,56	,73	30,707	,000***	,171	1,2>3
	U.2 (2)	3,05	,63				
	U.3 (3)	2,74	,87				
Expresión vocal y corporal	U.1	3,52	,87	49,408	,000***	,249	1,2>3
	U.2	2,87	,66				
	U.3	2,36	,94				
Percepción y expresión del lenguaje musical	U.1	3,41	,73	44,045	,000***	,228	2,1>3
	U.2	3,49	,87				
	U.3	2,53	,83				

*** $p < ,001$.

Fuente: Elaboración propia.

Cómo se observa en la tabla anterior, los resultados fueron estadísticamente significativos en todos los factores analizados. De manera que en el factor *Currículo-Didáctica*, los estudiantes de las Universidades 1 y 2 puntúan este aspecto en mayor medida que los de la Universidad 3. En relación con el grado de asimilación del factor *Expresión vocal y corporal*, los estudiantes de los centros 1 y 2 obtienen una puntuación mayor que los del 3. En

cuanto al factor *Percepción y expresión del lenguaje musical*, los participantes de las Universidades 2 y 1 señalan una mayor asimilación de los contenidos de dicho factor que los de la Universidad 3.

En el último ítem del cuestionario se solicitó a los estudiantes que valorarán de forma global, en una escala de 0 a 10, los conocimientos musicales que habían aprendido una vez finalizada la asignatura (ver Tabla 5).

TABLA 5. Estadísticos descriptivos de la valoración global de la formación musical.

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Valoración global de la formación musical	1	10	6,72	1,77

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 5 muestra que los estudiantes puntuaron con una media de 6,72 los conocimientos musicales adquiridos durante su formación universitaria.

A continuación, se realizó un análisis de varianza en función de la variable Universidad (ver Tabla 6).

TABLA 6. Análisis de varianza de la valoración global de la formación musical según la variable Universidad.

Factor	Universidad	Media	Desv. típica	F	p	Eta ²	Comparaciones post hoc
Valoración global de la formación musical	U.1 (1)	7,79	1,13	39,400	,000***	,209	1,2>3
	U.2 (2)	6,52	1,24				
	U.3 (3)	5,85	2,16				

*** $p < ,001$.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en la Tabla 6 fueron estadísticamente significativos, de forma que los estudiantes de las Universidades 1 y 2 valoran en mayor medida que los estudiantes de la Universidad 3, los conocimientos musicales adquiridos a lo largo de su formación.

Por último, se realizó un análisis de correlación de *Pearson* entre las puntuaciones obtenidas por los estudiantes sobre los distintos factores del cuestionario, cuyos resultados se muestran en la Tabla 7.

TABLA 7. Análisis de correlación de Pearson.

	Currículo-didáctica	Expresión vocal y corporal
Expresión vocal y corporal	,748***	
Percepción y expresión del lenguaje musical	,518***	,534***

*** $p < ,001$.

Fuente: Elaboración propia.

Según Salkind (1999), se observa que existe una correlación fuerte (si r está entre ,6 y ,8) entre los factores *Currículo-Di-*

dáctica y *Expresión vocal y corporal* ($r = ,748$, $p = ,000$). Por otra parte, se aprecia una correlación moderada (si r está entre

,4 y ,6) entre los factores *Currículo-Didáctica*, y *Percepción y expresión del lenguaje musical* ($r = ,518, p = ,000$), así como entre *Expresión vocal y corporal*, y *Percepción y expresión del lenguaje musical* ($r = ,534, p = ,000$).

6. Conclusiones

Esta investigación se ha centrado en examinar cuál es la formación musical que adquieren los maestros generalistas durante el desarrollo de sus estudios en tres universidades públicas de la Comunidad de Madrid.

Así, el primer objetivo trató, específicamente, de conocer el grado de asimilación de los contenidos musicales que, posteriormente deberán enseñar los futuros maestros en el aula de Primaria. Los resultados obtenidos indicaron que los estudiantes habían aprendido *algo* de los contenidos relacionados con los factores emergentes *Currículo-Didáctica*, *Expresión vocal y corporal*, y *Percepción y expresión del lenguaje musical*. Esta situación es claramente insuficiente para afrontar la enseñanza de la asignatura con ciertos márgenes de eficacia, y además, puede generar una falta de confianza en el desempeño de los futuros maestros, evitando incluso, impartir la docencia de esta materia en la escuela (Holden y Button 2006; Rohwer y Svec, 2014; Watt, 2000). Concretamente, los estudiantes otorgan una menor puntuación al factor que incluye el canto y la danza, lo que pone de manifiesto que los alumnos encuentran mayores dificultades a la hora de poder desarrollar actividades en el aula para trabajar la expresión vocal y corporal, aun cuando

el *curriculum* contempla el tratamiento de dichos contenidos (Cámara, 2005; Real Decreto 126/2014). Sin embargo, estos mismos egresados afirman que, con respecto a la percepción y expresión del lenguaje musical y los aspectos referentes al currículo y su aplicación didáctica, su adquisición ha sido ligeramente más elevada. Este dato muestra también que a pesar del corto período de formación disponible, en algunos casos, se incrementó su nivel de competencia musical.

Con respecto a las diferencias de la formación halladas en función de las universidades en las que estudian los participantes en esta investigación, que era el segundo objetivo propuesto, es preciso señalar que las Universidades 1 y 2 evidencian los mejores resultados en todos los factores analizados, esto es, *Currículo-Didáctica*, *Expresión vocal y corporal*, y *Percepción y expresión del lenguaje musical*. En ellos, se incluyen el desarrollo de contenidos relacionados con la dramatización, la improvisación y composición musical, la interpretación con instrumentos escolares, el movimiento y danza, la percepción y expresión musical, el trabajo cooperativo a través de la música y el canto, entre otros contenidos que conforman los pilares básicos en los que se fundamenta el área de música en primaria (Conway, Eros, Pellegrino y West 2010; Hennessy, 2009; Hourigan y Scheib 2009; Phillips, 2003; West, 2014). Además, también es necesario considerar la utilización de estrategias musicales útiles para el aprendizaje no musical, así como valorar el tratamiento interdisciplinar de la música en su relación con las demás materias (Pellegrino, 2011).

No obstante, los resultados obtenidos indican que es imprescindible incrementar el periodo de formación para propiciar una mejora del aprendizaje de la asignatura, que sirva a los futuros maestros en Educación Primaria, en su desempeño docente en el área musical (Russell-Bowie, 2009). Esto se debe al hecho de que aun cuando se evidencia que hay centros que otorgan una mayor carga horaria a la enseñanza de la música, como es el caso de la Universidad 2, cuya asignatura es anual, este hecho no se traduce en un mayor nivel de conocimientos de sus estudiantes, alcanzando mejores resultados, tan sólo, en el factor *Percepción y expresión del lenguaje musical*, lo que pone de manifiesto que existe una amplia diversidad metodológica que se aplica a la materia en cada uno de los centros (Cain, 2007; Golombek y Doran, 2014; Strand, 2006), como se observa en las medias obtenidas. Esta circunstancia también indica que es necesario unificar los criterios sobre los contenidos que se imparten, para que los estudiantes aprendan todos los aspectos básicos que se deben considerar en la enseñanza de la música en la Educación Primaria, y estos sean impartidos de forma homóloga en todos los centros educativos.

Por último, en relación con el tercer objetivo de este trabajo, los resultados obtenidos revelaron que la valoración global que hacen los estudiantes de los conocimientos musicales adquiridos se sitúa en una evaluación de aprobado. Dichos resultados subrayan la necesidad de una mayor profundización en la enseñanza de la música para incrementar sus conocimientos teóricos y, al mismo tiempo, de-

sarrollar sus estrategias didácticas para propiciar el buen desempeño de su actividad pedagógica en su futuro docente (Yim *et al.*, 2007).

En cuanto a los resultados obtenidos en el análisis de correlación de *Pearson*, se confirma la relación existente entre los factores analizados, enfatizando la importancia que tienen el estudio de todos ellos en la formación musical de los estudiantes de Grado en Educación Primaria, al mismo tiempo que sirven para reafirmar los argumentos expuestos en el párrafo anterior. Además, el índice de correlación más elevado se corresponde con los factores *Currículo-Didáctica y Percepción y expresión del lenguaje musical*, lo que podría coincidir con los contenidos que son más asequibles a los estudiantes.

En definitiva, este trabajo pone el acento en la preparación musical que tienen los futuros maestros generalistas que han participado en este estudio, para enseñar los contenidos de la asignatura de Música en Primaria, concluyendo que debe incrementarse la formación musical en todos los factores analizados. Llegados a este punto también cabría preguntarse cuál es la formación musical que debería tener un maestro generalista, y en nuestro contexto, reflexionar sobre el papel que deben adoptar los especialistas. Sea cual sea la respuesta, sería muy conveniente ofertar cursos de especialización para completar la formación musical de los futuros maestros en Educación Primaria, con los que se pueda garantizar una educación musical de calidad, que sirva a los niños de Primaria para acercarse y disfrutar de la música.

Referencias bibliográficas

- Adessi, A. R. y Carugati, F. (2010). Social representations of the 'musical child': an empirical investigation on implicit music knowledge in higher teacher education. *Music Education Research*, 12 (3), 311-330.
- Aróstegui, J. L. (2006). La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de Educación*, 341, 829-844.
- Biasutti, M. (2010). Investigating trainee music teachers' beliefs on musical abilities and learning: a quantitative study. *Music Education Research*, 12 (1), 47-69.
- Cain, T. (2007). Mentoring trainee music teachers: beyond apprenticeship or reflection. *British Journal of Music Education*, 24 (3), 281-294.
- Cámara, A. (2005). Actitudes de los niños y las niñas hacia el canto. *Musiker*, 14, 101-119.
- Casals, A. y Viladot, L. (2010). Maestros de música y maestros generalistas frente a un material interdisciplinar: ¿más sabe el diablo por viejo que por diablo! *LEEME*, 25, 26-48.
- Cea, M. A. (2012). *Metodología cuantitativa: Fundamentos e innovaciones*. Madrid: Síntesis.
- Cevik, B. (2011). Personality self-perceptions of Turkish music pre-service teachers in relation to department satisfaction. *International Journal of Music Education*, 29 (3), 212-218.
- Conway, C. M., Eros, J., Pellegrino, K. y West, C. (2010). Instrumental Music Education Student's Perceptions of Tensions Experienced during their Undergraduate Degree. *Journal of Research in Music Education*, 58 (3), 260-275.
- Crow, B. (2008). Changing conceptions of educational creativity: a study of student teachers' experience of musical creativity. *Music Education Research*, 10 (3), 373-388.
- De Vries, P. (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research*, 15 (4), 375-391.
- Estévez, J. F. y Pérez, M. J. (2007). *Sistema de indicadores para el diagnóstico y seguimiento de la educación superior en México*. México: ANUIES.
- García-Gil, D. y Ríos-Vallejo, P. (2013). Estereotipos femeninos en creaciones narrativas musicales. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 96, 92-107.
- Georgii-Hemming, E. y Westvall, M. (2010). Teaching music in our time: student music teachers' reflections on music education, teacher education and becoming a teacher. *Music Education Research*, 12 (4), 353-367.
- Golombek, P. y Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111.
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Sale, C., Davies, V., Rogers, L. y Kokatsaki, D. (2009). Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11 (2), 221-240.
- Hennessy, S. (2009). Creativity in the music curriculum. En A. Wilson (Ed.), *Creativity in Primary Education* (pp. 134-147). Exeter, UK: Learning Matters.
- Holden, H. y Button, S. H. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23 (1), 23-38.
- Hourigan, R. M. y Scheib, J. (2009). Inside and Outside the Undergraduate Music Education Curriculum: Student Teacher Perceptions of the value of Skills, Abilities and Understandings. *Journal of Music Teacher Education*, 18, 48-61.
- Howe, M. J. A., Davidson, M. J. y Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21 (3), 399-407.
- Jeanneret, N. y Degraffenreid, G. M. (2012). Music education in the generalist classroom. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *The Oxford*

- Handbook of Music Education* (pp. 399-416). Oxford, UK: Oxford Handbook in Music.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2008). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Lamont, A. (2011). The beat goes on: music education, identity and lifelong learning. *Music Education Research*, 13 (4), 369-388.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n°. 106, 04 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE n°. 295 de 9 de diciembre de 2013).
- Muruamendiaraz, N., Ordoñana, J. A. y Goldaracena, A. (2010). La formación del profesorado de Música en Primaria en Francia e Italia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (2), 83-93.
- Orden ECI/3857/2007, por el que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE de 27 de diciembre de 2007).
- Ortiz, H. J. (2004). Situación actual de la educación musical y artística en la formación del profesorado de la UPNA. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 57-64.
- Pellegrino, K. (2011). Exploring the Benefits of Music-Making as Professional Development for Music Teacher. *Arts Education Policy Review*, 112 (2), 79-88.
- Phillips, K. H. (2003). Creating a safe environment for singing. *Choral Journal*, 43, 41-43.
- Pozo, C. y Bretones, B. (2015). Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 367, 147-172.
- Real Decreto 1440/1991, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención (BOE de 11 de octubre de 1991).
- Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE, de 30 de octubre de 2007).
- Real Decreto 1594/2011, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 9 de noviembre de 2011).
- Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE de 1 de marzo de 2014).
- Roche, E. M. (1994). La enseñanza de la música en el marco de la LOGSE. *Aula de Innovación Educativa*, 24, 5-8.
- Rohwer, D. y Svec, C. (2014). Perceived Value of Research Preparation Opportunities for Future Music Education Professors. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33 (1), 57-64.
- Russell-Bowie, D. (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11 (1), 23-36.
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Sebastián, A. (2006). *La presencia de estereotipos de género en el sistema educativo como determinante del desarrollo personal y profesional (Estudio descriptivo)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Seddon, F. y Biasutti, M. (2008). Non-music specialist primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*, 10 (3), 403-421.
- Serrano, J. A., Lera, A. y Contreras, O. (2007). Maestros generalista vs especialistas. Claves

- y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria. *Revista de Educación*, 344, 533-555.
- Strand, K. (2006). Learning to Inquire: Teacher Research in Undergraduate Teacher Training. *Journal of Music Teacher Education*, 15, 29-42.
- Watt, H. (2000). *The teaching of music in the primary school by the non-specialist*. (Tesis Doctoral, University of Durham, United Kingdom). Recuperado de http://etheses.dur.ac.uk/4196/1/4196_1715.pdf?UkUDh:CyT (25-I-2017).
- West, C. (2014). First-Generation Mixed Methods Designs in Music Education Research: Establishing an Initial Schematic. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 199, 53-67.
- Yim, H. Y. B., Abd-El-Fattah, S. y Lee, L. W. M. (2007). A Rasch Analysis of the Teachers Music Confidence Scale. *International Education Journal*, 8 (2), 260-269.